

# 個別最適化された学びと協働的な学び

## とのコラボレーション

### —コロナ禍から考えるこれからの教育課程—

谷川 至孝 （京都女子大学発達教育学部）

#### 序

2020年2月27日、安倍首相（当時）は3月2日から春休みに入るまで、全国の小・中学校、高校、特別支援学校を臨時休業にするよう要請した。学校を臨時休業とする権限は首相にはない<sup>1)</sup>が、結果的には学校のほとんどが休校となった。第二次世界大戦中も学校は休校とされることはなく、これは我が国の学校教育史上かつてなかったことであった。その後春休みが明け、4月1日時点では一斉休校は延長されなかったが、4月7日に7都府県に「緊急事態宣言」が出され、16日には全国に拡大され、その結果4月22日の時点で、全国の国公私立学校の94%が休校（休校の決定を含む）となった（文部科学省「新型コロナウイルス感染症対策のための学校における臨時休業の実施状況について」）。その後、緊急事態宣言は5月25日に解除され、6月1日時点でほとんどの学校が再開した<sup>2)</sup>。

この間、子どもたちや学校は多大な影響を受けた。そして、その影響やその後の教育課程をはじめとした教育のあり方についても、多くの議論を生み出している。例えば、日本教育学会は、「パンデミックと教育：学びを支えるために何が必要か」というテーマで、6月29日より7月31日まで4回のオンライン座談会を開催した。

このようにコロナ禍は、我々にこれからの教育や学校の在り方を考えることを脅迫的に迫った。そこで本稿は、学校休校が与えた影響を考えることから出発し、教育課程をはじめとした今後の教育や学校の在り方を考える。その際、以下の二つの視点を基盤に置く。

第一はデジタルの活用である。我々ほとんどの大学教員も、2020年度前期の授業を遠隔授業あるいは対面授業との併用で行い<sup>3)</sup>、後期に入っても対面の授業を全面的に復活させている大学は多くはない<sup>4)</sup>。その中で、大学教員は、ZOOM等を活用したオンラインによる授業が一気に広まったことを身をもって経験している。そして、コロナ後にあっても、対面の授業にデジタルを活用したり、対面とオンラインを組み合わせた授業を行うことにより、授業がより効果的となることを経験的に理解した。このデジタルの活用を本論文の一

つの柱とする。

第二は、マイノリティへの視線である。結論的に述べるならば、これまで何とか繕い覆い隠されてきた格差が、コロナ禍によって拡大し顕在化されている。2020年5月16日付の毎日新聞デジタルニュースは「新型コロナ危機による『不平等な死』 欧州のマイノリティ感染拡大から」と題した記事を載せている。この記事は、英国のエスニックマイノリティの人々が社会経済的に不利な状況に置かれ、低賃金の「エッセンシャルジョブ」に就労しているケースも多く、ロックダウン下であっても、感染リスクにさらされながら社会を支えていること、を指摘している。そして、最後に以下の記事を紹介している。「ガーディアン紙は、英国国家統計局がまとめた新型コロナ感染で死亡したイングランドとウェールズの約2万人のデータを基に、最貧困の地域における10万人当たりの死者数は55.1人で、最富裕地域の25.3人の2倍以上になると報じた」。

以上のとおり、英国では社会経済的な格差が「死亡率の違い」という究極的な格差を生み出していることが指摘されている。このようなコロナ禍による格差の拡大・顕在化は、我が国でも、正規・非正規労働者の格差やひとり親世帯の貧困として、マスコミでも取り上げられることが多い。本稿では、こうした問題を詳細に論じることはその目的ではないが、貧困層の子ども達、障がいをもつ子ども達、外国人や不登校の子ども達、そのようなマイノリティの子ども達への視座を大切にする。

## 1. 学校休校の子どもたちへの影響

### （1）子どものウェルビーイングへの影響：学校が担う福祉的機能

学校休校による子どもへの影響は学力面にばかり注意が向けられがちだが、子どもの幸せを構成する要素は「学力」だけではない。学校休校の影響も子どもの全体的な幸せ（ウェルビーイング）という観点からより根源的に考える必要がある。そこで、まずは安倍首相が学校休校を要請した直後の3月1日に、滋賀県のスクールソーシャルワーカーのスーパーバイザーである幸重忠孝が発信したブログを紹介したい。

学校というセーフティーネットがなくなる怖さ [2020年03月01日（Sun）]

（略）

家庭でのしんどさの一つに「虐待」があります。滋賀県内では小学生以上で限れば約4500人の子どもたちが被虐児として支援を受けています。虐待の支援というと多くの人は一時保護をイメージしますが、4500人の虐待を受けている子どものうち一時保護したのは200人ほどでした。**4300人の虐待を受けている子どもたちを日々支えているのは、実は毎日子どもたちが通う学校という事実**はあまり知られていません。（略）

公教育である学校という場はそんな子どもたちにとって日中の大事な生活空間になっています。

## 個別最適化された学びと協働的な学びとのコラボレーション

そのような子どもたちの多くが家庭で過ごす休日は頭を抱える時間となっています。スクールソーシャルワーカーやまちの子どもソーシャルワーカーとして夏休みなどヶ月近い休みに入る時は、リスクの高い家庭の子どもたちのケース会議が次々と入り、虐待を受けている子どもたちの安心安全を守る体制を整えてから長期休みがスタートします。

しかし今回、**4500 人の虐待を受けている子どもたちの多くが全く支援体制がないまま長期休みに入ってしまった**わけです。国や自治体の要請に従い、感染予防のために何もしないということは法人の代表としてリスク管理上に大事なこともかもしれません。しかし、今センターに来ている子どもたちやその家庭を見渡したときにこれからどれだけ大変な状況が待っているかを考えると活動の足を止めることは出来ませんでした。（略）

当たり前のように子どもたちにあった学校というセフティーネットが思わぬ形で取り除かれた虐待を受けて地域で暮らす子どもたちを一人ずつ支えていきたいと思います。

2018 年度児童相談所児童虐待相談対応件数は 159,838 件であり、そのうち一時保護を受けた子どもの数は 24,864、施設入所等 4,641。つまり多くの子どもがそのまま家庭で暮らし学校に通ってくる。そのような子どもにとって学校がセーフティーネットとなっているという幸重の指摘は、学校が教育機能だけではなく福祉的機能を果たしていることをあらためて思い知らせる。そしてこのことは、被虐待児にとってだけではなく、給食が大きな命の糧となっている貧困家庭の子ども、学校が居場所やソーシャルキャピタルを生み出す貴重な場となっている母子家庭の子ども、そのような子どもたちにとっても学校が果たす福祉的機能は大きい。このような福祉的な役割を学校休校は子どもたちから奪ってしまった。子どものウェルビーイングは健康や安全・安心、つながりを抜きにしては成り立たない。

同様の観点からもう一つ指摘しておきたいことは、文部科学省の学校休校への対応が、学習指導要領の「消化」に偏重していなかったかということである。日本教育学会連続オンライン座談会の第二回は「オンライン授業と学校の ICT 活用ーリアルとオンライン、それぞれの価値と課題ー」と題して 7 月 10 日に行われた。石井英真（京都大学）、小国喜弘（東京大学）、堀田龍也（東北大学）が登場し、その中で小国は、憲法 26 条の教育を受ける権利を狭義の学力保障に矮小化していないか、福祉的機能をベースとした権利保障と捉えるべきことを語った。

こうした指摘は文部科学省の文書を見ているとうなずける。例えば、5 月 15 日の通知「新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた学校教育活動等の実施における『学びの保障』の方向性等について」で、長期休業や土曜日の活用、時間割編成の工夫等を行い、それでも年度当初に予定した指導を本年度中に終えられない場合、①令和 3～4 年度までを見通し

た教育課程の編成を可能にする<sup>5)</sup>とともに、②学校での授業を重点化し、個人でも実施可能な学習活動の一部を授業以外の場において行う、という「特例的な対応」を認めた。そして、①については7月31日に「新型コロナウイルス感染症対策に伴う児童生徒の学習保障に向けたカリキュラム・マネジメントの取組事例について」（第2弾）を発出し、年間指導計画の再編成事例を示し、また家庭学習との協力も促した。②については、6月5日の通知「学校の授業における学習活動の重点化に係る留意事項等について」で、各教科ごとに「学校の授業で取り扱うことが望ましい」学習活動と「学校の授業以外の場で取り扱う」学習活動を例示した。

これに対し高橋（2020）は、これらの措置を「学習指導要領の全面実施に向けられた文科省の『執念』」（15頁）にとらえ、「子どもの権利や安全性よりも学習指導要領の全面実施を優先する日本の文部行政の異常性を示している」（19頁）と批判する。

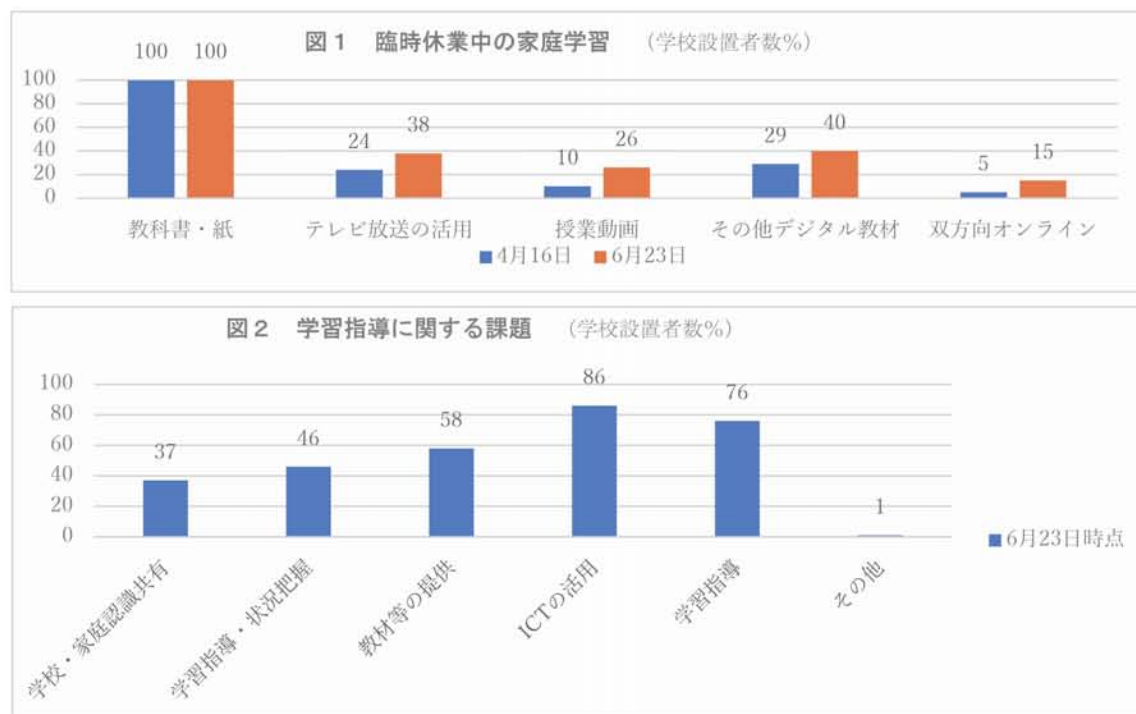
この間、文部科学省は全く「子どもの権利や安全性」を顧みていないわけではなかった。例えば、2020年5月27日付で児童生徒の自殺や不登校、虐待等に留意する旨の通知を行っている。また、学校休校により学校で行う指導に時間的な限りが生じる中で、学習指導要領を年度をまたいで柔軟に実施することは合理的だし、学校の授業で取り扱うことが望ましい学習活動を重点的にとりだし行うことも、致し方のない措置かもしれない。しかし、赤沢（2020）はこの「学習活動の重点化」について次のとおり述べている。「教育課程の実施とは、子どもたちに所期の資質・能力を身につけるようにすることであるという『原点』（59頁）に立ち返って、単元全体を改めて俯瞰して、単元計画を練り直す必要がある。

このような原点に立ち返って単元計画を練り直すには、個々の子ども達が置かれている社会・生活環境を踏まえての検討が必要なのではないか。そうではなく「教科書の範囲を終える」レベルの安易な重点化は、家庭学習を「適切に」行うことのできる家庭とそうでない家庭という学力の「家庭間格差」を生み出すだけでなく、子ども達の全体的な幸せへの配慮が二の次にされ、ウェルビーイングを損なうことともなる、と考える。

## （2）デジタル格差

次に学力面について焦点をあわせる。言うまでもなく、休校中、学校の先生方はのんびりと自宅待機されていたわけではない。子どもたちの学力を保障しようと悪戦苦闘しておられた。文部科学省はその状況を二つの文書で報告している。最初は4月16日時点での状況をまとめた「新型コロナウイルス感染症対策のための学校の臨時状況に関連した公立学校における学習指導等の取組状況について」であり、もう一つは6月23日の状況をまとめた「新型コロナウイルス感染症の影響を踏まえた公立学校における学習指導等に関する状況について」である。これら二つの文書をもとに、図1は学校が課した家庭における学習

の内容、図2は臨時休業期間中の学習指導に関し課題であったと感じている事項、を記したものである。



さらに、内閣府は5月25日～6月5日に行った調査(登録モニター対象、回収数10,128)を6月21日に「新型コロナウイルス感染症の影響下における生活意識・行動の変化に関する調査」として発表している。この調査によると、学校の先生からオンライン教育を受けている割合は、オンライン授業：10.2%、メール等オンライン上の学習指導：11.1%、家庭用のオンライン教材の提供：15.2%、にすぎなかった。

これらを見ると家庭学習への指導媒体については紙ベースのものが主流であり、学校設置者が認識する課題についても「ICTの活用」が多いことがわかる。

それでは、「ICTの活用」についてどのような課題があるのだろうか。ここでは「格差」について考える。「ICT格差」については四つの格差が考えられる。「家庭間格差」「学校間格差」「自治体間格差」「地域間格差」である。これらの格差について先の内閣府が行った調査及びその調査をもとに多喜弘文と松岡亮二が行った分析(2020年9月19日発表)をもとに検討する。

まず、内閣府のデータをもとに「地域間格差」を明らかにする。図3はオンライン授業を受けている割合(「学校の先生からオンライン授業を受けている割合」と「学校以外の塾や習い事でオンライン授業を受けている割合」)をそれぞれ地域別で示した。大都市圏



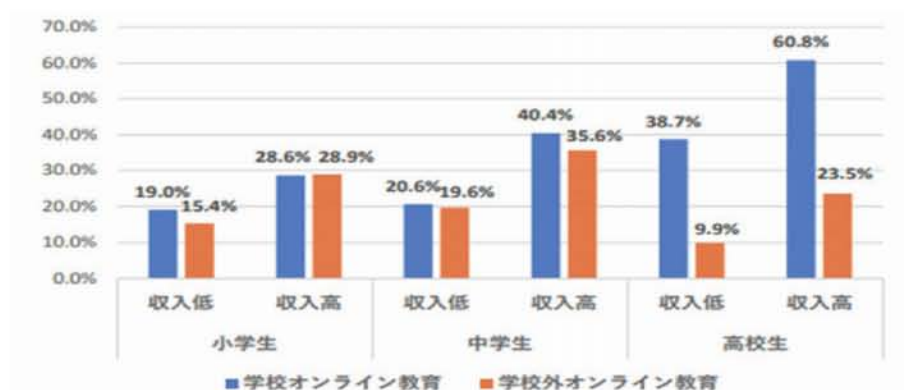
になればなるほどその割合が大きいことがわかる<sup>6)</sup>。それでは、オンライン教育の地域間格差がなぜ生じるのか。大都市圏では私学が多く、私学に通う子どもは地方圏と比べて多い。そして私学のほうが公立の学校よりもオンライン設備が整えられている。このような私学の影響を忘れてはならないが、やはり、自治体におけるICT教育の取組の格差も指摘しておかなければならない（自治体間格差）。



東京圏：東京都、埼玉県、千葉県、神奈川県      名古屋圏：愛知県、三重県、岐阜県

大阪圏：大阪府、京都府、兵庫県、奈良県

図4 世帯収入とオンライン教育の受講割合（％）（出典：多喜、松岡）

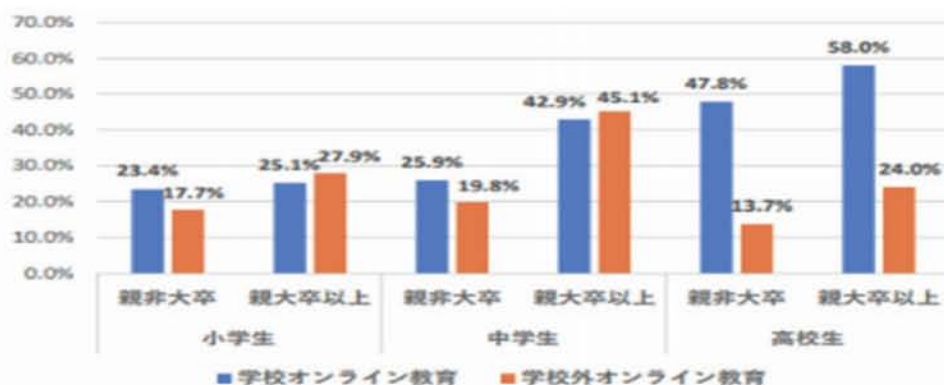


次に、「家庭間格差」について。図4は世帯全体の年間収入が600万円未満かそれ以上かで世帯収入を分類し、その「学校オンライン教育」と「学校外オンライン教育」を受けた割合を示している。収入が高い世帯の方がオンライン教育を受ける割合が高いことがわかる。学校外教育を受けるには費用がかかるので、高所得の世帯の子どもの方が学校外オンライン教育を受けている割合が高いことは事実としては理解できる。しかし、公教育である学校オンライン教育の格差を作り出してはならない。

その際、二つの要素を考える必要がある。一つは図4が示す家庭間の収入の違いであり、もう一つは教育に向き合う家庭の文化の違いである。図5は親学歴とオンライン教育の受講との関連を示している。親が大卒以上の家庭の方がそうでない家庭よりもオンライン教

育を受けている割合が高い。家庭の収入と親学歴は相関性を持つと考えられるが、この違いは家庭の文化の違いととらえることもできる。

図5 親学歴とオンライン教育の受講割合（出典：多喜、松岡）



もう一つデータを示しておく。福島（2020）は2020年7-8月に関東地方の一小学校5・6年生の保護者にアンケート調査を行った（回答数329名）。その調査によると、Zoomなどを用いたオンライン学活に300名の子どもが参加したが、家庭にインターネット環境がなく参加できなかった子どもが5名いた。さらに、ここで注目したいのは「設定等の準備は誰がしましたか」で、「保護者」62%、「保護者が手伝いながら」が25.3%となっている。子どもの「慣れ」の問題も考えられるが、小学生だと保護者のサポートが必要なことがうかがい知れる。つまり、保護者が在宅し子どもの学習をサポートできる、あるいはサポートする文化の違いが影響を及ぼす。そこで、学校は家庭におけるICT環境の整備や、教育に向き合う家庭の文化の違いにも配慮して、家庭でのオンライン教育の機会均等に努めなければならない。

以上の格差の問題は学会のシンポジウムでも多く取り上げられている。先の日本教育学会第二回座談会でも以下のように語られた。

①なぜ、公立学校でオンライン化が進まないか

- ・学校が新しいことをしようとしにくい。リスクを取らない（石井英真）。
- ・教育委員会や校長につぶされる（小国喜弘）。

②オンライン授業ができなかった理由（堀田龍也）

- ・教育委員会に横並び意識があつて、学校に任せられない<sup>7)</sup>。
- ・教育委員会のセキュリティが高くシステムを使わせない。また使うとパンクする<sup>8)</sup>。

以上の指摘は、都市圏かどうかという「地域間格差」ではなく、より小さい範囲での「自治体間格差」があることを示している。

## 2. 文部科学省のデジタル教育政策

### （1）文部科学省のデジタル教育政策の展開

それでは以上の「デジタル格差」の問題に文部科学省はどう取り組んできたか。

コロナ感染が広がる以前より、文部科学省は「学校における教育の情報化」に取り組んできた。第二期教育基本計画（2013年6月14日閣議決定）に基づき「教育のIT化に向けた環境整備4か年計画（平成26～29年度）」をたて、2017年度まで4年間総額6712億円の地方財政措置をこうじた。しかし、この当時から文部科学省は自治体間のICT環境整備格差を指摘してきた（2017年12月26日付公表）。そして同時に、2020年度から実施される小・中学校の新学習指導要領を見据えて、2018年度以降におけるICT環境の整備方針を示し、すみやかにその財政措置（2018年度から2022年度までの5年間、毎年1805億円）もこうじてきた。しかし文部科学省が公表した2019年3月1日現在のICT環境整備状況は図6のとおり目標からはほど遠かった。また、自治体間格差も大きく、最も整備が進む佐賀県では1台を1.9人で使用し、最も遅れている愛知県は1台を7.5人で使用していた。

図6 学校のICT環境整備の状況（2019年3月）

（出典）文部科学省「『GIGAスクール構想』について」（2020年7月7日）（ ）は前回2018年3月調査

		2018～2022年度の目標	H31年3月1日現在
①教育用コンピュータ1台当たりの児童生徒数	5.4人/台 (5.6人/台)	(目標：3クラスに1クラス分程度)	
②普通教室の無線LAN整備率	41.0% (34.5%)	(目標：100%)	
普通教室の校内LAN整備率	89.9% (90.2%)	(目標：100%)	
③インターネット接続率（30Mbps以上）	93.9% (91.8%)	(目標：100%)	
インターネット接続率（100Mbps以上）	70.3% (63.2%)		
④普通教室の大型提示装置整備率	52.2%	(目標：100% (1学級当たり1台))	

### （2）GIGAスクール構想

そこで文部科学省は2019年12月閣議決定された令和元年度補正予算案とともに「GIGAスクール構想」を発表した。その事業の柱は①校内通信ネットワークの整備と②児童生徒一人一台端末の整備であり、2318億円の補正予算が組まれた。しかし、その事業ロードマップは2023年度までに一人一台端末を整備するというものであった。その中でコロナ禍に遭遇する。そこで、その事業計画は早められ、2020年4月30日に2292億円の令和二年度補正予算を成立させ、2020年度中に国・公・私立すべての小・中・特別支援学校で一人一台端末の実現が目指されている。さらに、令和二年度補正予算では、障害のある児童生徒のための支援、GIGAスクールサポーターの配置、そして、「緊急時における家庭でのオン



ライン学習環境の整備」についても予算組されている。これにより、モバイル Wi-Fi ルーターなどの可搬型通信機器が学校に整備され、貧困家庭に貸与される<sup>9)</sup>。

以上のとおり、文部科学省はコロナ感染が広まる以前よりデジタル教育の推進に取り組み、コロナ禍に遭遇するとその取り組みを加速させ、2020 年度中に児童生徒一人一台端末を実現しようとしている。このように ICT 環境整備の点で「地域間格差」「自治体間格差」「学校間格差」そして「家庭間格差」も少なからず解消される。

### 3. デジタル教育政策が描く教育課程

#### (1) 文部科学省が描く教育課程

2021 年 4 月 1 日から、すべての小・中・特別支援学校で一人一台端末が実現されることは、これまでの学校での学びの在り方、教育課程を大きく刷新するはずである。それではどのように刷新されるのであろうか、そこに課題はないのか。

GIGA スクール構想を進めるにあたって、文部科学省が示すその目的、学びの方向性を端的に述べると、「これまでの教育実践と最先端の ICT のベストミックスを図り、主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を行う」とまとめることができる<sup>10)</sup>。

この学びの方向性について、もう少し丁寧に文部科学省の文書をたどる。文部科学大臣は 2019 年 4 月に「新しい時代の初等中等教育の在り方について」を中央教育審議会に諮問した。しかし、この諮問文では ICT 環境の整備の必要性にふれ、その在り方について諮問してはいるものの、重点が置かれているわけでは決してなかった。しかし、12 月の中教審初等中等教育分科会「論点取りまとめ」では「これからの学びを支える ICT や先端技術の効果的な活用について」に多くのページが割かれた。さらに、コロナ禍の中の 2020 年 10 月 7 日に同分科会が公表した『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(中間まとめ)』では、その副題を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」とし、「個別最適な学びと協働的な学び」というキーワードが前面に押し出されている。ではそこではどのような教育課程が描かれているのであろうか。

まず、この「中間まとめ」の基盤にはこれまでの「日本型学校教育」への強い誇りが感じ取れる。たとえば「学校が学習指導のみならず、生徒指導等の面でも主要な役割を担い、様々な場面を通じて、児童生徒の状況を総合的に把握して教師が指導を行うことで、子供たちの知・徳・体を一体で育む『日本型学校教育』は・・・諸外国から高く評価されている」(3 頁)と述べられている。これは、学習指導と生徒指導とを車の両輪として、子どもを丸ごと指導すると語られてきたことであり、本稿で強調してきた「学校の福祉的機能」の再認識や「マイノリティへの視線」とも通底する。事実、本「中間まとめ」でも「全人格的な発達・成長の保障、居場所・セーフティネットとしての福祉的な役割は、日本型学

校教育の強みである」（5 頁）と述べられているし、「誰一人取り残さない」というフレーズは本中間まとめの随所に登場し、多様性や包摂性が強調され、特別支援教育、外国人児童、不登校等について度々語られる。この日本型学校教育を継承し、「その上で『令和の日本型学校教育』を、社会構造の変化や感染症・災害等をも乗り越えて発展」させる。そのための今後の学びの在り方が「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」（15 頁）なのである。

ここで「個別最適な学び」とは、「子供たち一人一人の特性や学習進度、学習到達度等に応じ、指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行う」（14 頁）「指導の個別化」と、「子供ならではの課題の設定、子供自身による情報の収集、整理・分析、まとめ・表現を行う等、主体的に学習を最適化することを教師が促す」（14 頁）「学習の個性化」を「学習者視点から整理した概念」（14 頁）と説明される。また、ICT はこの個別最適な学びに活用されるだけではなく、「『協働的な学び』もまた発展させることができ」（15 頁）、「これまでの実践と ICT とを最適に組み合わせることで、学びの質を向上させるとともに、学校教育における様々な課題の解決につなげていくことが必要である」（22 頁）と述べられる。

## （2）経済産業省が描く教育課程

1960 年代の「所得倍增計画」で語られた「人的能力開発論」は当時の教育政策に少なからずの影響を及ぼした。このように、教育政策の形成・実施は文部科学省がもっぱらに行うのではなく他の省庁や政策の影響を受ける中で行われることは珍しくない。本論文を執筆する上でも、今日見過ごせないアクターが、経済産業省の「『未来の教室』と EdTech 研究会」である。

本研究会は 2018 年 1 月に第一回が開催され、これまで二つの提言（2018 年 6 月＝第 1 次提言、2019 年 6 月＝第 2 次提言）を行っている。この研究会の趣旨は、第一回研究会の資料によると「日本経済・地域経済の未来を切り拓く人材の育成を進めるべく、就学前教育・学校教育・リカレント教育の現場が目指すべき『未来の教室』の姿と、必要な EdTech の開発・導入に向けた課題を検討する」と記されている。この記述からもわかるとおり、この研究会は EdTech<sup>11)</sup>を用いた教育に基づき経済の成長を目指す研究会である。このように、この研究会の研究目的が文部科学省の政策文書よりもより焦点化されていることもあり、提言内容も先鋭的で具体的である。以下、この研究会の提言と文部科学省の提言とを二つの側面から比較・検討し、経済産業省の考えを浮き彫りにしていきたい。なお、特に初等中等教育段階の改革の方向性を述べた第二次提言について、主に分析・検討する。

第一に、文部科学省では「令和の日本型学校教育」を生み出す学びの在り方が「個別最

適な学びと、協働的な学び」であった。これに対し、通商産業省の提言では「協働的な学び」が重視されているとはいいがたい。それに換わって繰り返し使われるタームが「学びの STEAM 化」である。第二次提言では次のとおり定義される。「『学びの STEAM 化』とは、教科学習や総合的な学習の時間、特別活動も含めたカリキュラム・マネジメントを通じ、一人ひとりのワクワクする感覚を呼び覚まし、文理を問わず教科知識や専門知識を習得すること（＝「知る」）と、探究・プロジェクト型学習（PBL）の中で知識に横串を刺し、創造的・論理的に思考し、未知の課題やその解決策を見出すこと（＝「創る」）とが循環する学びを実現することである」（2 頁）。

一方、「学びの自立化・個別最適化」は通商産業省の提言でもキーワードである。提言では次のとおり定義される。「『学びの自立化・個別最適化』とは、子ども達一人ひとりの個性や特徴、そして興味関心や学習の到達度も異なることを前提にして、各自にとって最適で自立的な学習機会を提供していくことである。そのためには、AI（人工知能）やデータの力を借りて、子ども達一人ひとりに適した多様な学習方法を見出し、従来の一律・一斉・一方向型の授業から、EdTech を用いた自学自習と学び合いへと学び方の重心を移すべきである」（2-3 頁）。

そして、この個別最適化と STEAM 化は次のとおり結びつけて語られる。個別最適化された教育の実現に向けて、子どもたち一人ひとりの「個別学習計画」が立てられ、EdTech を用いて一人ひとりの子どもたちに個別最適化された学習機会を提供し、こうして「知識のインプットに要する時間を効率化し、探求・プロジェクト型学習（PBL）に費やす時間を生み出す」（8 頁）。つまり、「個別最適化」によって個々の子どもの知識の獲得を効率化し、それによって節約された学習時間を「探究・プロジェクト型学習」にあて、「学びの STEAM 化」を達成するというものである<sup>12)</sup>。

第二に、両省ともこれまでの教育を振り返ることから記述を始めているが、文部科学省は先に記したとおり誇りをもってとらえ、その土台の上に新たな教育を築くというスタンスである。それに対し、経済産業省は「これまでの教育のあり方を否定するものでは決してない。・・・子ども達を教室という学びの場に集め、専門家である優秀な教師が、学習指導要領に基づいて一律の内容を一斉に、主に一方向的に付与することが、当時考えうる最も効率的な指導方法であった」（1-2 頁）と、これまでの教育を肯定的に評価しつつも、「新しい教育のあり方を、過去の成功体験の呪縛に囚われず構想する必要がある」とする。つまり「従来の教育の良さは継承しつつ」（2 頁）と記してはいるものの、これまでの教育に囚われることなく刷新的な教育を生み出そうとしている。

このこれまでの教育への評価の違いは、これまでの学校が取り組んできた全人的な教育や福祉的な役割への尊重の違いでもある。従って、文部科学省で強調されていた「誰一人

取り残さない」という理念が経済産業省ではほとんど見られない。「個別最適化」は当然「個」を大切にしている。しかし、経済産業省の提言の中で意識されている「個」は、「特に、不登校の子ども達、発達障害の子ども達や、ギフテッドと呼ばれる例外的に高い知能や特性を持つ子ども達、さらにその両方に当てはまり二重の意味で例外的な特性を持つ 2E (Twice Exceptional) と呼ばれる子ども達」（11 頁）である<sup>13)</sup>。すなわち、そこには、経済の成長のために優れた才能を持つ子どもを育むという理念がその基盤にあり、経済産業省の「個の尊重」は「進める子は進む」という政策と表裏にある。

以上の二つの側面すなわち「協働的な学び」の軽視と学校の福祉的役割の軽視から、経済産業省が描く教室の姿をもう少し具体的にイメージしてみる。経済産業省の提言の中に「協働的な学び」がまったく語られていないわけではなく、「基礎的な知識については子ども達が EdTech を活用して自学自習し、疑問点は子ども達同士の学びあいや教師への質問によって解消する」（12 頁）という記述も見られる。そして小学校算数の授業が紹介され、そこでは「『学習が進んだ子は周りを助けよう』という教師の指示に応じて、学びあいや活発なコミュニケーションに繋がった」（12 頁）という「協働学習による学びあい」が例示されている。

しかし、提言が実行されると、このような子ども同士の学びあいや助け合いが教室の日常的な風景となるであろうか。提言が強調していることの中に、学びを個別最適化させるためには「標準授業時数や、学習指導要領に基づく学年ごとの学ぶべき単元の縛り等の制約を緩和すべき」とし、また「履修主義」ではなく「『到達度主義』に基づく評価と、それに基づく授業編成を導入すべき」（2 頁）とある。このことを具体的な教室風景としてイメージすると、「子ども達は一人ひとりその学習のスピードが異なり、教科ごとの得意不得意もあろう。同じ教室にいる一人ひとりが異なる教科や単元を学んでいたらおかしいだろうか」（14 頁）ということになる。つまり、この教室では学びの個別化が進行し、進める子はどんどん進む、これまで取り残されてきた子もそれなりに進む。ただしその学力格差はこれまで以上に大きくなり、子ども達の分断が進み社会関係資本は失われていく。

#### 4. 結び：個別最適化された学びと協働的な学びとのベストミックス

文部科学省の「中間まとめ」が「誰一人取り残さない」という理念を根幹に据えていることはすこぶる重要である。なぜならば、それは子どもの教育を受ける権利の保障、ウェルビーイングの保障を公教育がその責務として担う、そのことを示す言葉だからである。しかし、この文部科学省の理念がそのまま政策として実施されると考えることは楽観的すぎる。なぜならば、ICT の活用や個別最適化といった点において、文部科学省の提言と経済産業省の提言とは重なる部分も多く、文部科学省も「ギフテッド」に言及している<sup>14)</sup>。



今後、政策形成・実施のダイナミクスによりどの要素が強調されて教育政策が実現されるのかは予断を許さない。

ともあれ、「誰一人取り残さない」という理念を基盤において、「個別最適化された学びと協働的な学びのベストミックス」を行う教育課程とはどのようなものになるのかを最後に検討する。ただそれを見つけ出すことはそう簡単なことではない。その象徴が特別支援教育ではないか。2006年の学校教育法の改正により、障がいのある子どもの教育制度は大きく変わった。そして、その教育で求められていることは、障がいのある子どもとない子どもとが同じ場でともに学びあう＝協働的な学び、と個々の子どもの教育的ニーズを満たす＝個別最適化された学び、とをともに満たすインクルーシブ教育のはずである。ところが、現実には「多様な学びの場」が用意され、2007年以降「場のインクルージョン」とは逆に、特別支援学級や特別支援学校で学ぶ子ども達が増加している。上記二つの学びを満たす観点から、この現状をどう評価するかは、かつて養護学校義務化（1979年）の際に生じた「共生教育論」と「発達保障論」間の今日まで長く続く論争でもある（武井 2020 参照）。このように、このベストミックスに明解な答えを出すことは難しいが、現在考えるベストミックスのための原則をいくつか示しておきたい。

第一に「進める子が進む」よりも「これまで救えなかった子を救う」を原則としたい。石井(2020)は能力別の学級編成や指導が格差を拡大させる危惧があることを示している(116 頁)。同様に安易な個別最適化は子ども達の学力格差を拡大させ、子ども達の分断、社会の分断を生み出しかねない。一方、障がいのある子どもや不登校の子ども、長期入院中や外国人の子どもにとっては、個別最適化された学びは福音ともなり得る。これまで学校に通えなかった子どもが、休校期間中にオンラインをとおして学校の学びに参加できたケースは多くある。これが個別の参加であったとしても、そこに他の子どもが参加し協働的な学びに発展させることもできる。外国人の子ども達には外国語のデジタル教科書の出版が進んでいる。これも協働的な学びに繋がる個別最適化である。一方、支援員に代わって AI が障がいのある子どもの支援を行うことも可能となるかもしれないが、それだけでは個別最適化された学びとなっても、協働的な学びとは言えない。

第二に、上記を踏まえると、ICT は個別最適化だけではなく、むしろ協働的な学び、例えばオンライン上での教材の共有やディスカッション等に活用したい。

第三に、ICT の利用が機械的な個人学習やパッケージ化に陥ってはならない。ICT が十分に活用されていない今日の学校の状況はすでにみた。この状況で「一人一台タブレット」が始まる。果たしてタブレットが効果的に活用されるのか。学校現場が対応できないまま、例えば ICT による自習ベースの自由進度型ドリル学習に陥ってしまうと、プリントを用いた穴埋め学習のような知識の獲得や丸暗記でとどまる。また、それは学習の進度を個別化

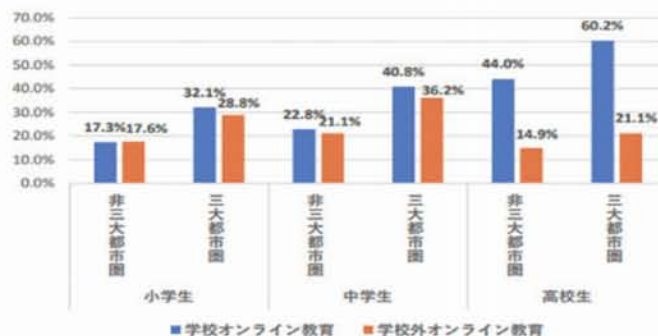
はできても（進める子は進む）、個別最適化ですらない。あるいは文部科学省がタブレットの活用モデルを示すことも考えられる。その場合、文部科学省にその意図はなくとも教育委員会レベルでパッケージ化され画一的に実施されかねない。

最後に、先に指摘した「教育に向きあう文化の違い」による「家庭間格差」は、ICT の活用において依然として残ることも、確認しておきたい。

注

- 1) 学校保健安全法 20 条に「学校の設置者は、感染症の予防上必要があるときは、臨時に、学校の全部又は一部の休業を行うことができる」とあり、臨時休業とする権限は学校設置者にある。
- 2) ただし、6 月 1 日現在で公立学校の 99%が学校を再開したが、その内全面再開した学校は 55%に過ぎない。それ以外は短縮授業（17%）や分散登校（27%）を行った。（文部科学省「新型コロナウイルス感染症に関する学校の再開状況について」）
- 3) 文部科学省の調査によると、6 月 1 日の時点で 99.7%の学校(1066 校)が授業を実施している。しかし、その授業方法は、対面と遠隔授業の併用が 30.2%、遠隔授業のみが 60.1%であった。（「新型コロナウイルス感染症の状況を踏まえた大学等の授業の実施状況」2020 年 6 月 5 日）
- 4) 文部科学省の 8 月 25 日から 9 月 11 日間の調査によると、すべて対面で授業を行っている学校は 19.3%（205 校）だった。（「大学等における後期等の授業の実施方針等に関する調査」2020 年 9 月 15 日）
- 5) 要は、最終学年以外の児童生徒について、2020 年度に終えられなかった学習指導要領を 2021 年度以降に指導してもよいということ。

6) 居住地域とオンライン教育の受講割合



上の図は、小学生、中学生、高校生ごとにオンライン教育を受けている割合を示している（出典：多喜、松岡）。「地域間格差」については、すべて「三大都市圏」の方が多いことがわかる。

- 7) この後論じる 2020 年 10 月 7 日に発表された中教審初等中等分科会『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（中間まとめ）』でも次のとおり述べられている。「域内の一部の学校が ICT を活用した取組を実施しようとしても他の学校が対応できない場合には、域内全体として ICT の活用を控えてしまった事例もある」（20 頁）

## 個別最適化された学びと協働的な学びとのコラボレーション

- 8) 文部科学省は2020年4月23日付の都道府県教育委員会宛事務連絡「新型コロナウイルスによる緊急事態宣言を受けた家庭での学習や校務継続のためのICTの積極的活用について」でICTの積極的な活用を促しつつ情報セキュリティの確保に留意するよう、入念に求めている。
- 9) 厚生労働省も令和二年度補正予算で生活保護世帯にICTのための通信費を支給することを決定した。  
(厚生労働省2020年5月15日付事務連絡)
- 10) 例えば、萩生田光一(2019年12月19日)「文部科学大臣メッセージ」、文部科学省(2020年6月9日)「『学びの保障』のための学習指導について」、文部科学省(2020年7月7日)「『GIGAスクール構想』について」等参照。
- 11) 第一次提言でEdTechは次のとおり説明される。「『EdTech』という用語を、テクノロジーを活用して教育に変革をもたらすサービス・技法を指すものとして、またサービス・技法を構成する要素テクノロジーそのものを指すものとしても用いている」。
- 12) この経済産業省の発想を石井(2020)は、基礎的な知識を「習得」してから活用に向かう「知識と思考の段階論的分担論」(55頁)として批判している。
- 13) 2Eとは「発達障害と優れた才能を併せもち、二重に特別な教育ニーズのある子どものこと」(11頁)と説明されている。
- 14) 「中間まとめ」では「最先端のアカデミックな知見を用いた特定分野に特異な才能を持つ児童生徒に対する指導について、実証的な研究開発を進めることが必要である」(62頁)と述べている。

## 引用文献

- 赤沢早人(2020)「カリキュラム・マネジメントで『教科書をこなす』発想を変える」『教職研修』編集部編『ポスト・コロナの学校を描く』教育開発研究所
- 石井英真(2020)『未来の学校：ポスト・コロナの公教育のリデザイン』日本標準
- 高橋哲(2020)「新型コロナウイルス臨時休業措置の教育法的検討(二)：学校再開後の子どもの『学びの保障』をめぐって」『季刊教育法』206号
- 多喜弘文、松岡亮二(2020年9月19日)「新型コロナ禍におけるオンライン教育と機会の不平等：内閣府調査の個票データを用いた分析から」
- 武井哲郎(2020)「障害の有無による分離に抗する教育委員会の役割：インクルーシブ教育をめぐるとの“正義”のはざままで」『日本教育行政学会年報』46号
- 福島健介(2020)「休校中の現実から『GIGA構想』をみる」『季刊教育法』206号